

基于“输入-输出”理论的英语专业口语教学 优化研究

——以反馈机制与注意机制为中心

姜雨晴

宁波工程学院人文与国际传播学院, 浙江 宁波

收稿日期: 2026年3月26日; 录用日期: 2026年5月2日; 发布日期: 2026年5月12日

摘要

在英语专业口语教学中, 如何促进语言输入向高质量语言输出的有效转化, 是当前教学改革中的重要议题。基于Krashen输入假说和Swain输出假说, 结合高校英语专业口语教学中普遍存在的“重知识输入、轻真实输出”“重结果评价、轻过程监控”等问题, 本文以反馈机制与注意机制为切入点, 探讨二者在英语专业口语教学中的功能定位及其协同价值。文章在梳理“输入-输出”理论、反馈理论和注意假说相关研究的基础上, 分析反馈机制在偏误识别、表达调节和学习激励方面的作用, 以及注意机制在语言形式觉察、表达监控和输入吸收中的功能, 并进一步提出“输入-输出-反馈-注意”联动式口语教学优化路径。研究认为, 反馈机制与注意机制分别从外部支持和内部加工两个维度促进学习者口语能力发展, 二者的有机结合有助于提升英语专业口语教学的科学性、针对性和实践成效。本文可为高校英语专业口语课堂设计与课程改革提供一定的理论参考与实践启示。

关键词

“输入-输出”理论, 反馈机制, 注意机制, 英语专业, 口语教学

Optimizing Oral English Teaching for English Majors from the Perspective of “Input-Output” Theory

—Focusing on Feedback and Noticing Mechanisms

Yuqing Jiang

School of Humanities and International Communication, Ningbo University of Technology, Ningbo Zhejiang

Abstract

In oral English teaching for English majors, how to promote the effective transformation of language input into high-quality language output has become an important issue in current pedagogical reform. Grounded in Krashen's Input Hypothesis and Swain's Output Hypothesis, and in view of the common problems in university oral English teaching for English majors, such as overemphasis on knowledge input but insufficient authentic output, as well as greater attention to outcome evaluation than to process monitoring, this paper takes the feedback mechanism and the noticing mechanism as its entry point to explore their functional roles and synergistic value in oral English teaching for English majors. Based on a review of studies on Input-Output Theory, feedback theory, and the noticing hypothesis, this paper analyzes the roles of the feedback mechanism in error identification, expression adjustment, and learning motivation, as well as the functions of the noticing mechanism in awareness of linguistic form, monitoring of oral production, and the internalization of input. It further proposes an integrated optimization path for oral English teaching characterized by the linkage of input, output, feedback, and noticing. The study argues that the feedback mechanism and the noticing mechanism facilitate the development of learners' oral proficiency from the two dimensions of external support and internal processing, and that their organic integration can enhance the scientificity, relevance, and practical effectiveness of oral English teaching for English majors. This study is expected to provide both theoretical reference and practical implications for oral English classroom design and curriculum reform in higher education.

Keywords

"Input-Output" Theory, Feedback Mechanism, Noticing Mechanism, English Majors, Oral English Teaching

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

在全球化交往不断深化的背景下，口语交际能力已成为衡量英语专业学生综合语言运用水平的重要指标。对于英语专业本科生而言，口语能力不仅关系到课堂学习成效，也直接影响其在学术交流、求职就业和跨文化沟通中的综合竞争力。正因如此，如何提升英语专业学生的口语表达能力，已成为当前高校外语教学改革的重要关注点。

然而，从现阶段英语专业口语教学实践来看，课堂中仍普遍存在若干值得反思的问题。其一，教学活动较多围绕文本讲解、语言点分析与知识输入展开，而学生在真实语境中的持续输出机会相对不足，导致“输入较多、输出偏弱”的现象较为突出[1][2]。其二，部分课堂虽然设置了口语活动，但活动设计仍偏重形式完成，缺乏对表达过程的持续引导与有效干预，学生常常停留于“能表达大意”层面，而难以进一步提升表达的流畅性、准确性与得体性[3][4]。其三，在口语训练中，教师往往更加关注结果呈现，而对反馈实施方式及学习者注意分配的关注相对不足，导致学生虽反复参与表达，却难以真正实现语言形式的觉察与表达质量的持续优化[5][6]。

从第二语言习得研究来看,单纯增加语言输入并不能自动促成高质量输出。Krashen 提出的输入假说强调可理解性输入对语言习得的重要作用,认为学习者在接触略高于自身现有水平的语言材料时,才能逐步实现语言能力提升[2]。Swain 则在输出假说中进一步指出,输出不仅是语言能力的外显结果,更是推动学习者发现表达问题、加强语言加工并促进语言内化的重要机制[7][8]。在此基础上,越来越多的研究开始关注反馈、注意、互动等因素在输入与输出之间所发挥的中介作用[9][10]。

基于上述认识,本文拟从“输入-输出”理论视角出发,将反馈机制与注意机制纳入英语专业口语教学分析框架之中,重点探讨以下三个问题:第一,反馈机制与注意机制在英语专业口语教学中分别发挥何种功能;第二,二者之间具有怎样的协同关系;第三,如何在“输入-输出”理论指导下建构更具操作性的口语教学优化路径。本文旨在通过理论梳理与教学分析,为英语专业口语课堂设计、教学实施与课程改革提供一定参考。

2. 理论基础与研究述评

(一) “输入-输出”理论的基本内涵

“输入-输出”理论是第二语言习得研究的重要理论基础。Krashen 认为,语言习得依赖于可理解性输入,即学习者需要不断接触“略高于现有水平”的语言材料,方能逐步扩展语言知识和语言能力[2]。这一观点强调了语言环境、语料质量与学习者理解程度之间的关系,对外语教学中的听、读材料选择具有重要启示意义。

然而,仅有输入并不足以充分解释学习者语言能力的发展。Swain 在研究中提出,学习者在语言输出过程中会更直接地意识到自身表达上的不足,如词汇匮乏、语法结构掌握不牢、表达不够准确或不够连贯等[7]。这一“被迫输出”的过程能够促使学习者主动调动语言资源,发现问题并尝试修正,从而推动语言知识的进一步内化[8]。由此可见,输入和输出并非彼此割裂,而是相互依存、动态循环的过程[9]。

Long 关于互动的研究则进一步指出,语言习得往往发生于互动之中,学习者在交际过程中通过协商意义、澄清误解和调整表达,不断优化自身的语言使用能力[10]。从这一意义上说,输入、输出与互动共同构成了语言学习的基本链条。对于英语专业口语教学而言,若课堂仅强调知识输入,而忽视学生在真实交际中的输出实践及其后续调节,便难以真正实现语言能力的提升[1][4]。

(二) 反馈机制的理论内涵及其研究进展

反馈是语言教学中极具实践价值的概念。一般而言,反馈指学习者在完成语言输出后,从教师、同伴或技术平台获得有关表达内容、语言形式或交际效果的信息,并据此进行反思和调整的过程[5]。在二语教学研究中,反馈尤其常与纠正性反馈联系在一起。Lyster 和 Ranta 指出,课堂中的纠正性反馈不仅有助于学习者识别偏误,还可能促进学习者的即时修正与后续吸收[5]。

近年来,反馈研究的外延不断拓展。除了教师反馈之外,同伴反馈、多模态反馈和技术反馈逐渐受到关注。教师反馈的优势在于专业性强、针对性高,能够较为准确地指出学习者在语音、语法、语篇组织等方面的突出问题;同伴反馈则更强调互动性和参与性,有助于学习者在互评中重新审视表达标准;而技术反馈则借助语音识别、智能评价平台和人工智能工具,为学习者提供更加即时、连续和个性化的支持[11]。可见,反馈已不再只是简单的“指出错误”,而逐步演变为促进学习者表达优化的重要支持机制。

在英语口语教学中,反馈的重要性尤为突出。由于口语表达具有即时性和开放性,学习者在输出过程中容易出现大量未经充分监控的语言问题,若缺乏外部反馈支持,这些问题往往可能长期固化[3][5]。因此,将反馈视为连接“初次输出”与“优化输出”的关键环节,具有重要的理论和实践意义。

(三) 注意机制的理论内涵及其研究进展

与反馈机制相比,注意机制更多指向学习者内部的认知加工过程。Schmidt 提出的注意假说认为,只有当某一语言现象被学习者有意识地觉察到时,它才更有可能进入后续加工并转化为可用的语言知识[6]。这意味着,语言学习并非完全依赖无意识吸收,而需要学习者对语言形式保持一定程度的关注与加工。

在口语学习中,注意机制具有特殊意义。口语表达并非单纯“把想法说出来”,而是一个边组织内容、边调动语言资源、边进行有限监控的复杂过程[3]。如果学习者只关注内容表达,而忽视语法结构、词汇搭配、语音语调及话语衔接,那么其输出虽可能勉强完成交际,却难以实现真正意义上的优化。注意机制的引入,有助于学习者从“重意义”逐步转向“意义与形式兼顾”,从而提升口语表达的准确性、自然度和规范性[6][12]。

国内学者也对注意假说进行了引介和延伸研究,指出注意机制对外语教学具有重要启示:教师不应仅满足于向学生提供语言材料,还应通过任务设计、问题提示和过程引导,帮助学习者“注意到”那些原本容易被忽视的语言现象[12]。这一观点为口语教学中的形式聚焦、表达监控和课后反思提供了理论依据。

(四) 相关研究评述

总体来看,输入、输出、反馈与注意已分别在第二语言习得研究中形成较为丰富的理论积累[1][2][6][7][9]。但具体到英语专业口语教学领域,现有研究仍存在一定不足:一是对输入与输出关系的讨论较多,而对反馈机制与注意机制如何具体介入课堂口语教学的分析相对不足;二是部分研究更偏重单一机制的作用讨论,而较少从“输入-输出”整体链条出发审视反馈与注意的协同作用;三是在教学应用层面,不少研究停留于原则阐述,缺乏面向课堂流程的系统化路径建构[4][11][13]。

因此,有必要在“输入-输出”理论框架下,将反馈机制与注意机制整合起来加以考察,以期为英语专业口语教学提供更具解释力和操作性的理论支持。

(五) 认知加工视角下理论模型的深化

在既有“输入-输出”框架基础上,若进一步引入认知心理学视角,能够更细致地解释学习者在口语任务中的内部加工机制。以 Baddeley 工作记忆模型为参照,学习者在口语表达中需要同时完成信息保持、语言检索、句法组织与在线监控等多重任务:语音环路主要承担语音形式与短时语言片段的维持,中央执行系统负责注意资源的分配、信息筛选与表达决策,而情境缓冲器则有助于把当前输入、既有知识与交际语境整合为可输出的话语内容。由此看来,口语产出并非单纯的“说出想法”,而是在有限认知资源条件下进行的动态加工活动。当任务难度升高、时间压力增大或话题不熟悉时,学习者更容易把注意优先分配给意义表达,从而弱化对语法、词汇与语篇衔接的监控[14]。

进一步看,从注意力控制的角度而言,反馈并不会在所有学习者和所有口语任务中产生相同效果,其作用能否发挥,取决于学习者是否能够将有限的注意资源有效分配到反馈信息的识别、理解与后续加工之中。反馈进入课堂后,并不会自动转化为有效 intake,而是要经过“被注意-被理解-被保持-被调动”这一连续过程。显性纠正和元语言反馈通常更容易引发学习者对语言形式的即时觉察,适合用于规则较明确、目标较集中的语言点;重铸、澄清请求等较为隐性的反馈则更依赖学习者当下的注意资源、语言基础与任务情境,更适合嵌入交际过程中维持互动流畅性。换言之,不同反馈类型与不同注意层次之间存在匹配关系:显性反馈更易触发“觉察-比较-修正”的快速链条,隐性反馈则更有赖于学习者后续反思、再加工与再输出,二者共同构成“输入-输出-反馈-注意”循环中的关键认知中介[11][14]。

3. 反馈机制与注意机制在英语专业口语教学中的功能分析

(一) 反馈机制的教学功能

首先,反馈机制具有显著的偏误诊断功能。与书面表达相比,口语表达生成速度更快,学习者在表

达过程中难以对语音、语法、词汇和语篇组织进行充分监控,因此极易出现各种偏误[3][5]。教师反馈、同伴反馈及技术反馈能够帮助学习者及时发现这些问题,使其认识到“说出来”与“说得好”之间的差距,从而形成问题意识。

其次,反馈机制具有表达调节功能。有效反馈并非止于指出错误,而在于引导学习者基于反馈信息对表达策略进行调整。例如,教师可针对学生常见的时态误用、句式单一、衔接不足等问题进行集中分析;同伴可从可理解性和交际效果层面提出建议;技术平台则可就语音、停顿、重复等层面提供直观反馈[5][11]。在这一过程中,学生的表达会逐步由“自然流露”转向“有意识改进”。

再次,反馈机制还具有学习激励功能。英语专业学生虽然总体语言基础较好,但在公开表达、课堂展示和即兴讨论中仍常伴随焦虑、紧张和畏难情绪。若教师反馈能够兼顾规范性与鼓励性,既指出问题又肯定进步,就更有可能为学生营造相对安全的表达环境,提升其参与意愿和表达自信[3][4]。因此,反馈不仅作用于语言形式,也作用于学习情感和课堂氛围。

(二) 注意机制的教学功能

注意机制首先体现为语言形式聚焦功能。传统口语课堂中,学生往往更关注“把意思表达出来”,而较少主动留意“如何表达得更准确、更自然”[6][12]。教师若能在教学中引导学生关注语法结构、词汇搭配、语音语调和语篇衔接等语言形式,就有助于学习者从单纯意义表达转向意义与形式兼顾的表达方式。

其次,注意机制具有表达监控功能。口语表达虽然具有较强即时性,但并不意味着学习者完全无法监控自身表达。相反,随着语言能力的发展,学习者可以在表达过程中对停顿、重复、语法漏洞和逻辑断裂进行一定程度的自我觉察与即时调整[3][6]。这种监控能力的培养,是英语专业学生实现口语流利性与准确性同步提升的重要条件。

再次,注意机制还具有输入吸收与输出转化功能。输入材料是否真正转化为输出资源,并不取决于学习者接触语言材料的数量本身,而更多取决于其是否对关键语言形式产生了觉察,并对之进行了认知加工[2][6]。也就是说,注意机制在输入与输出之间发挥着桥梁作用。教师在教学中若能通过预设关注点、任务提醒和课后反思等方式强化学生的注意分配,就能有效提高输入资源的利用效率。

(三) 反馈机制与注意机制的协同关系

反馈机制与注意机制分别对应外部支持和内部加工两个维度,但二者并非彼此独立,而是呈现出明显的协同关系。一方面,没有反馈支持,学习者往往难以及时、准确地识别自身表达中的问题;另一方面,没有注意引导,学习者即使获得了反馈,也可能只是“听到了问题”,却未真正对问题进行深度加工和吸收[5][6]。由此可见,反馈有助于“显化问题”,注意有助于“内化问题”。

在英语专业口语教学中,反馈与注意的结合能够形成较为完整的调节链条:学习者首先在输出中暴露问题,随后借助反馈识别问题,再通过注意机制聚焦问题、反思问题并在再输出中尝试修正。这样一种连续过程,有助于推动口语训练从一次性活动转变为具有累积效应的学习过程。因此,从“输入-输出”视角看,将反馈机制与注意机制协同纳入口语教学设计,具有较强的理论合理性和实践必要性。

(四) 不同反馈类型与不同注意层次的互动机制

从课堂实施看,反馈效能的差异往往不只取决于“有没有反馈”,更取决于反馈方式是否与学习者的注意状态和任务目标相匹配。近年的研究表明,教师与学生普遍认可显性纠正、元语言提示等反馈形式的有效性,但在反馈时机和反馈强度上常存在认知差异:学生往往更偏好即时而明确的纠正,教师则担心过度打断会影响表达流畅性与情感体验[15]。此外,学习者对反馈的真正收益还取决于其是否主动加工和使用反馈信息。相关综述指出,反馈本身并不直接等同于学习结果,只有当学习者愿意寻求、理解、采纳并迁移反馈时,反馈才可能转化为能力发展[16]。这意味着,英语专业口语课堂在设计反馈时,应综

合考虑任务类型、反馈显隐程度、反馈时机与学习者认知负荷：在信息差任务、讨论任务中可优先采用重铸、追问和延时总结，保证交际连续性；在展示汇报、话题陈述等更强调准确性的任务中，则可适度增加显性纠正、元语言提示和自我修正提示，以提升形式觉察与表达质量[17] [18]。

4. 基于“输入 - 输出”理论的英语专业口语教学优化路径

(一) 优化输入设计，夯实表达基础

在英语专业口语教学中，高质量输出离不开高质量输入。传统课堂中的输入往往偏重教材文本和教师讲解，真实语境中的动态语言材料相对不足[2] [4]。基于“输入 - 输出”理论，教师应当有意识地拓展输入形式，提供更具真实性、情境性和迁移价值的语言资源，如访谈视频、演讲语料、情境对话、播客材料和跨文化交际案例等，使学生在理解内容的同时积累表达范式、语篇结构和交际策略。

与此同时，输入材料的选择还应与英语专业学生的学习需求和未来发展场景相衔接。例如，可围绕课堂讨论、学术展示、文化比较、职业面试和教育实践等主题组织输入，让学生在接触语言材料时就形成较为明确的输出预期。这样的输入不再只是“为了理解而输入”，而是“为了表达而输入”。

(二) 强化输出任务设计，提升课堂参与度

输出是检验输入效果并推动语言内化的重要环节[7] [8]。在口语教学中，任务设计应避免机械重复和低水平操练，而应突出情境真实性、交际目的性和互动参与性[10] [13]。教师可以根据教学目标和学生水平设计角色扮演、情境模拟、主题讨论、观点陈述、问题辩论、即兴表达等多样化任务，使学生在“使用语言完成任务”的过程中主动调动已有资源[19]。

此外，输出任务应体现梯度性。对于基础较弱的学生，可先从模仿性输出、半开放性表达入手；对于能力较强的学生，则可逐步提高任务复杂度和交际不确定性，鼓励其在更接近真实交际的情境中实现语言能力提升[1] [3]。只有当输出真正成为学生主动组织语言、解决交际问题的过程时，口语教学才能摆脱形式化训练的局限。

(三) 构建多层次反馈体系，提升输出质量

在“输入 - 输出”链条中，反馈是连接初次输出与优化输出的重要中介[5]。因此，英语专业口语教学应努力构建教师反馈、同伴反馈和技术反馈相结合的多层次反馈体系。

教师反馈应突出专业性和针对性。教师可针对学生表达中的共性问题进行集中梳理，对个体问题进行个别指导，并根据任务性质灵活选择即时反馈和延时反馈的比例。例如，在以流利性训练为主的活动中，可减少频繁打断，更多采用活动后的总结反馈；在以准确性训练为主的活动中，则可适当增加过程性提醒，以强化学生的语言形式意识[4] [5]。

同伴反馈则有助于增强课堂互动和学习共同体意识。学生在互评过程中既是反馈接受者，也是反馈提供者，这本身就能够促进其反思表达标准和交际效果[13]。与教师反馈相比，同伴反馈更贴近学习者视角，常能从“是否容易理解”“是否表达清楚”等层面给出直观回应。

技术反馈则是近年来值得重视的新路径。借助语音识别、智能评价系统和 AI 辅助工具，教师可以为学生提供更加及时、连续和个性化的反馈支持，尤其在语音、停顿、重复和重音等方面，技术反馈具有明显优势[11]。当然，技术反馈应作为教师专业判断的补充，而非替代。

(四) 强化注意引导训练，提升语言觉察能力

注意机制的培养不应依赖零散提醒，而应嵌入课堂全过程[6] [12]。在任务开始前，教师可设置明确的语言关注点，如本次表达重点关注时态运用、逻辑衔接、语音重音或表达得体性；在任务进行中，通过板书提示、问题提醒和即时追问等方式帮助学生维持对这些语言点的关注；在任务结束后，则可通过反思记录、同伴讨论、复述活动和教师点评引导学生回顾自己是否真正“注意到了”相关问题。

这种注意引导训练的关键不在于一次性解决所有问题，而在于帮助学生逐步形成稳定的语言敏感性与表达监控习惯。对于英语专业学生而言，尤其需要从“能表达基本意思”逐步走向“能够较为准确、自然、规范地表达”，而这一转变离不开持续的注意训练[3][6]。

(五) 构建“输入-输出-反馈-注意”联动式教学流程

综合以上分析，本文认为英语专业口语教学可以尝试构建“输入-输出-反馈-注意”联动式教学流程。首先，在输入阶段，教师通过多样化语料和真实情境材料为学生提供表达资源和范例支架；其次，在输出阶段，学生围绕具体任务进行初次表达，将输入转化为实际语言使用；再次，在反馈阶段，教师、同伴或技术平台对表达给予回应和指导，帮助学生识别主要问题；随后，在注意阶段，教师引导学生将注意力聚焦到问题较集中的语言点上，通过比较、反思和再加工实现语言觉察；最后，在再输出阶段，学生基于前述反馈与注意结果完成修正后的二次表达[5]-[7][9]。

这一流程既体现了输入与输出的动态循环，也体现了反馈与注意在其中的支撑作用。与单纯强调输入或单纯强调输出相比，这种联动式教学流程更强调学习者在表达过程中的持续调节与逐步优化，更符合英语专业口语教学提升质量与效果的现实需要。

(六) 以“跨文化交流”单元为例的课堂实施方案

为使“输入-输出-反馈-注意”路径更具可操作性，本文以英语专业口语课程中的“跨文化交流”单元为例，设计一个面向应用型本科二年级学生的90分钟课堂案例。教学主题设定为“Introducing Chinese Festival Culture to International Students”。教学目标包括：其一，在内容层面，帮助学生围绕节日介绍、文化解释与跨文化比较组织较完整的话语；其二，在语言层面，重点训练表示解释、比较与澄清的功能句式，如 This custom symbolizes..., Compared with..., What may be misunderstood is...；其三，在策略层面，引导学生在口语表达中主动关注语篇衔接、关键词汇选择与听众意识。评价方式采用“课堂表现+同伴反馈单+课后反思单”相结合的形成性评价。

在输入环节，教师先播放一段2~3分钟的英文短视频，内容为外国学生介绍春节或端午节的校园活动，并发放一页“语言关注单”，引导学生边听边记录三个方面的信息：一是介绍文化现象的核心表达，二是解释文化意义的句式，三是可能引发跨文化误解的内容。教师可使用如下引导语：Please listen for not only what is said, but also how cultural meanings are explained to an international audience. 这一环节的重点不只是让学生“听懂”，更是借助注意提示把输入转化为后续输出可调用的语言资源。

在初次输出环节，教师将学生分成四人小组，要求每组选择一个中国传统节日，面向“国际交换生”设计一段3分钟口头介绍，并回答一个可能出现的跨文化提问。教师可给出任务指令：Imagine you are student ambassadors. Your audience is interested in Chinese culture, but they do not share the same background knowledge as you. Try to make your explanation informative, clear and culturally accessible. 该任务兼具真实性与交际目的性，能够促使学生在有限准备时间内整合输入资源、组织内容并完成面向特定受众的表达。

在反馈环节，教师与同伴分别承担不同功能。教师重点记录共性问题，如文化词汇直译、逻辑连接不足、解释性语言单一等，并在小组展示后进行延时反馈；同伴则依据反馈单从“内容是否清楚”“表达是否连贯”“是否考虑受众理解”三个维度给出简要意见。对于较易即时修正的问题，如 festival custom 与 festival activity 的混用、because 与 so 的重复堆叠，教师可采用显性提示或重述方式引导学生自我修正；对于不宜打断的展示部分，则在活动结束后集中反馈。

在注意强化环节，教师把两个具有代表性的学生表达呈现在屏幕上，引导全班比较“原始表达-优化表达”的差异，例如：Spring Festival means we are happy. 与 Spring Festival symbolizes family reunion and marks a renewal of social and emotional bonds. 教师进一步追问：Which version is more informative for

international listeners? What linguistic choices make it clearer and more culturally meaningful? 通过比较、命名和解释, 学生不仅注意到词汇与句式层面的差异, 还能理解“何以需要这样表达”, 从而实现由表层觉察走向较深层理解。

在再输出环节, 各组根据反馈和注意结果重新组织一段 1 分钟的精简介绍, 强调准确性、连贯性与跨文化可理解性。教师可采用“二次表现评分 + 自我反思记录”的方式评价修正效果, 例如要求学生课后完成一句反思: The most important change I made today was... because.... 这一设计既回应了编辑意见中关于“详尽教学案例”的要求, 也具体呈现了输入、输出、反馈与注意如何在同一课堂中形成闭环。

(七) 面向应用型本科的教学实施建议

对于应用型本科院校而言, 英语专业口语教学的优化不仅是语言能力培养问题, 也是人才培养模式改革的重要组成部分[4] [13]。因此, 在具体实施层面, 还应关注以下几个方面。

第一, 增强课堂任务与真实交际需求的贴合度。教学内容应尽可能面向未来职业场景和社会交往需求, 避免脱离现实语境的空泛表达训练。

第二, 平衡流利性与准确性的关系。课堂既要鼓励学生大胆开口, 减少因害怕出错而产生的表达焦虑, 也要通过反馈和注意引导逐步提升表达质量, 避免片面追求“说出来”而忽视“说得好”。

第三, 关注学习者个体差异。不同学生在语言基础、自我效能感、表达焦虑及学习风格等方面存在明显差异, 教师应根据学生实际情况进行适度分层指导[1] [3]。

第四, 推动数字化资源与课堂教学深度融合。现代教育技术为口语教学带来了新的可能性, 教师应合理利用数字平台和智能工具, 形成课前输入、课中反馈、课后反思相衔接的教学闭环[11]。

5. 结语

在英语专业口语教学中, 输入与输出的有效衔接始终是提升教学成效的关键问题。基于“输入 - 输出”理论, 本文围绕反馈机制与注意机制展开系统分析, 认为反馈机制主要通过偏误诊断、表达调节和学习激励等方式促进语言输出优化, 而注意机制则通过语言形式聚焦、表达监控和输入吸收等路径增强学习者的语言加工能力[5]-[7]。二者分别从外部支持和内部加工两个维度共同推动口语教学提质增效。同时, 从工作记忆与注意控制的角度看, 反馈与注意并非附着于口语教学之外的辅助变量, 而是影响学习者如何分配认知资源、如何将输入转化为可持续输出的重要机制。

在此基础上, 本文提出“输入 - 输出 - 反馈 - 注意”联动式教学优化路径, 强调以高质量输入为基础, 以任务型输出为驱动, 以多层次反馈为支撑, 以持续性注意引导为保障, 从而构建更具针对性、系统性和实践性的英语专业口语教学模式[9] [11] [13]。这一思路不仅有助于深化对英语专业口语教学机制的理解, 也可为高校英语专业课堂设计和课程改革提供一定参考。通过补充具体单元案例, 本文进一步把抽象路径转化为可落地的课堂流程, 从而增强了理论分析与教学实践之间的对应性。

需要指出的是, 本文主要立足理论分析与教学应用探讨, 尚未结合具体课堂数据对相关路径进行进一步验证。后续研究可结合真实课堂实践, 从反馈实施方式、注意引导深度、任务类型差异及技术支持效果等方面展开更深入的考察, 以进一步增强研究的实证深度与推广价值。与此同时, 本文虽补充了近五年相关研究与案例化论证, 但整体上仍以理论建构为主, 后续仍有必要结合真实课堂观察、学习者访谈和表现数据, 对不同反馈类型、不同注意引导深度及不同任务条件下的教学效果进行更细化验证。

基金项目

本文系宁波工程学院 2025 年高教研究立项课题“反馈与注意机制对口语流利度的作用研究: 基于‘输入 - 输出’理论的实证分析——以宁波工程学院英语专业本科生为例”(编号: 2025NGGJA07)阶段

性研究成果；浙江省外文学会 2025 年专题研究项目“基于‘输入 - 输出’理论视域的反馈与注意机制对口语流利度影响研究”（编号：ZWYB2025010）阶段性研究成果。

参考文献

- [1] Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- [2] Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- [3] Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- [4] 束定芳, 庄智象. 现代外语教学——理论、实践与方法[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1996.
- [5] Lyster, R. and Ranta, L. (1997) Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, **19**, 37-66. <https://doi.org/10.1017/s0272263197001034>
- [6] Schmidt, R.W. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning1. *Applied Linguistics*, **11**, 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- [7] Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: Gass, S. and Madden, C., Eds., *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, 235-253.
- [8] Swain, M. (2000) The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In: Lantolf, J.P., Ed., *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, 97-114.
- [9] Gass, S.M. and Mackey, A. (2006) Input, Interaction and Output: An Overview. *AILA Review*, **19**, 3-17. <https://doi.org/10.1075/aila.19.03gas>
- [10] Long, M.H. (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: Ritchie, W.C. and Bhatia, T.K., Eds., *Handbook of Second Language Acquisition*, Elsevier, 413-468. <https://doi.org/10.1016/b978-012589042-7/50015-3>
- [11] 陈坚林. 现代教育技术与外语教学整合研究[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2010.
- [12] Robinson, P. (1995) Attention, Memory, and the “Noticing” Hypothesis. *Language Learning*, **45**, 283-331. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00441.x>
- [13] 文秋芳. 输出驱动假设与英语专业技能课程改革[J]. 外语界, 2008(2): 2-9.
- [14] Son, M. (2025) The Role of Modality and Working Memory Capacity in L2 Production. *Language Teaching Research*, **29**, 2986-3006. <https://doi.org/10.1177/13621688221135227>
- [15] Ha, X.V., Nguyen, L.T. and Hung, B.P. (2021) Oral Corrective Feedback in English as a Foreign Language Classrooms: A Teaching and Learning Perspective. *Heliyon*, **7**, e07550. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07550>
- [16] Liu, J. and Su, W. (2025) Student Engagement with Oral Feedback on Second Language Learning: A Methodological Review. *System*, **133**, Article ID: 103752. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103752>
- [17] Nakata, Y., Oga-Baldwin, W.L.Q. and Tsuda, A. (2025) Student Perceptions of Feedback and Self-Regulated Language Learning: A Mixed-Methods Investigation. *System*, **131**, Article ID: 103654. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103654>
- [18] Uludağ, O. (2024) Exploring the Relationship between Teachers’ Beliefs and Practices of Oral Corrective Feedback in Synchronous Computer-Mediated Communication. *Heliyon*, **10**, e29507. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29507>
- [19] Liu, Y. and Ren, W. (2024) Task-Based Language Teaching in a Local EFL Context: Chinese University Teachers’ Beliefs and Practices. *Language Teaching Research*, **28**, 2234-2250. <https://doi.org/10.1177/13621688211044247>